



Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation.

Brigitte Albero

► To cite this version:

Brigitte Albero. Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation.: Entre engagement militant et culture académique. Barbier J-M., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J.C. Encyclopédie de la formation, Presses Universitaires de France, pp.659-685, 2009. hal-00578348

HAL Id: hal-00578348

<https://hal.science/hal-00578348>

Submitted on 19 Mar 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation : entre engagement militant et culture académique

Brigitte Albero

Université Rennes 2 – Haute Bretagne (CREAD, EA 3875)

Article publié en 2009, in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J. C. Ruano-Borbalan (dir.), Encyclopédie de la formation, Paris, PUF, pp. 659-685.

Depuis ses origines militantes dans les milieux associatifs de l'éducation populaire d'après-guerre jusqu'à sa réappropriation par les milieux institutionnels contemporains - notamment ceux de l'entreprise et de l'enseignement supérieur à partir des années 1990 -, le terme "autoformation" est employé pour rendre compte de réalités si diverses qu'il convient de l'étudier de manière circonstanciée.

Dans les faits, ce terme renvoie à un ensemble de pratiques qui peuvent être opposées¹ aussi bien dans les idéologies et modèles de société qui leur sont sous-jacents, dans les modèles théoriques et les représentations de l'acte d'apprendre et de (se) former qu'elles engagent, dans les systèmes et dispositifs de formation qu'elles produisent, que dans les modèles d'intervention éducative, les pratiques pédagogiques et les formes d'accompagnement auxquels elles sont liées.

Plus rarement, ce terme renvoie au champ de recherche qui se constitue progressivement depuis plusieurs décennies, sur la base d'un rassemblement aux éléments tout aussi hétérogènes que celui des pratiques : types de recherches, finalités, cadres théoriques et méthodologiques, terrains, modes de production et de diffusion, cercles et réseaux, types d'événements et modes de restitution-réappropriation auprès des participants à la recherche, autant de zones de dissemblances, voire là encore d'oppositions.

Pour l'observateur étranger au domaine, l'autoformation des adultes présente donc une grande diversité de pratiques sociales et une aussi grande diversité de secteurs de recherche dont il semble impossible de dégager les points communs entre terrains, objets, auteurs de référence, finalités, méthodes, modes de formalisation et de diffusion des résultats.

Pour permettre au lecteur de dépasser cette première impression, le présent chapitre s'organise en quatre parties. La première présente la manière dont, à partir d'une production empirique d'observations et d'analyses de pratiques dans des situations sociales et institutionnelles d'une grande diversité, un champ de recherche a pris consistance en se fédérant autour de la notion d'autoformation. Une deuxième partie donne une lecture chronologique de cette production, en montrant comment la recherche dans ce domaine plonge ses racines dans un héritage axiologique précis qui s'articule, plus ou moins aisément, avec une aspiration scientifique. Une troisième partie met en valeur les dimensions qui, malgré la diversité des approches, sont partagées par les chercheurs. La quatrième partie propose une synthèse des apports de l'autoformation au domaine plus vaste de l'éducation et de la formation.

Ce travail trouve ses limites au moins sur deux points : il prend essentiellement appui sur les travaux francophones, même s'il inclut des références allemandes et anglo-saxonnes ; les références bibliographiques sont données à titre de pistes de lecture et ne prétendent pas à l'exhaustivité.

¹ Ces différents éléments ont été développés dans trois publications : 1) Albero B., 1998, 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, coll. Education et formation, série Références. 2) Albero B., 2003, (sous la dir. de), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science / Lavoisier. 3) Albero B., 2003, "L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages", dans I. Saleh, D. Lepage, S. Bouyahi (coord. par), *Les TIC au cœur de l'enseignement à distance*, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, organisée par le Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, coll. Actes Huit, pp. 139-159.

1 - L'autoformation : une diversité de pratiques et de recherches

On ne peut que constater le différentiel abyssal entre la déficience des définitions couramment proposées de l'autoformation, le foisonnement des pratiques et l'intense production de travaux. L'histoire même du développement de ce champ en tension dès l'origine entre les enjeux du militantisme social et ceux, plus tactiques, de la construction académique et scientifique, ne facilite pas la prise de repères. La distinction empruntée à J-M. Barbier, entre *les pratiques sociales* telles qu'elles se nomment et s'organisent sur leurs divers terrains et *le champ de recherche* tel qu'il se construit progressivement à propos de ces pratiques, permet d'introduire un premier niveau de compréhension.

1.1 - Recouvrements et incertitudes des catégorisations dans les repérages du champ

Dans les années 1990, les tentatives de clarification et de structuration des pratiques d'autoformation des adultes proposent des catégories en termes de "courants" ou de "planètes" (analogie de la "galaxie") qui tendent à recouvrir les pratiques sociales étudiées. C'est ainsi que, par exemple, autodidaxie, ateliers praxéologiques, ateliers pédagogiques personnalisés (APP), réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS), centres de ressources et centres d'autoformation, constituent autant de sous-champs, davantage concernés par une description typologique des terrains, des pratiques de formation, des finalités et des représentations mobilisés, que par une ou des problématiques qui leur seraient communes.

Cette situation a plusieurs conséquences. En premier lieu, la cartographie étant établie à partir des travaux des chercheurs qui s'intéressent à l'une ou l'autre de ces pratiques sociales, on peut faire l'hypothèse qu'elle comporte des points aveugles dans le champ même des pratiques. Ensuite, le rattachement de celles-ci à la notion d'autoformation constitue principalement un consensus de chercheurs et non des acteurs sociaux qui usent d'une sémantique bien plus diversifiée. Enfin, l'engagement de la plupart des chercheurs sur le terrain de la formation conduit parfois à une indifférenciation apparente entre l'accompagnement de ces pratiques et la recherche à leur propos, ce qui amène à s'interroger, par exemple, sur le statut de techniques telles que le blason ou le questionnaire, de méthodes telles que l'entraînement mental ou le récit de vie, de conduites telles que l'autodirection, de finalités telles que l'émancipation ou l'autonomie. Dans ces conditions, ces mêmes chercheurs qui tentent de concilier une visée de compréhension distanciée des phénomènes et un objectif d'intervention auprès des acteurs sociaux se trouvent partagés dans le choix même de leur sémantique, ainsi qu'en témoigne la multiplication des mots composés, supposés rendre compte de leur propre activité : recherche-action, recherche-développement, recherche-action-formation, formation-recherche-action.

Parmi les pratiques les plus étudiées, on peut toutefois distinguer trois types principaux :

- Les pratiques individuelles non isolées, telles que l'autodidaxie (Tremblay, Fossé-Poliak, Le Meur, Bézille) ;
- Les pratiques associatives telles que les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS) (Portelli), les Cercles d'études et les Ateliers praxéologiques (Lhôtellier) ;
- Les pratiques institutionnelles telles que les Ateliers pédagogiques personnalisés (APP) (Haeuw), les Centres de ressources et Centres d'autoformation (Holec, Gremmo, Carré, Poteaux, Demaizière, Barbot, Alberio) ou encore l'autonomisation des élèves dans les pratiques scolaires (Leselbaum, Etévé).

Nombre d'autres travaux concernent plus spécifiquement des techniques particulières (blason), des méthodes de développement personnel (entraînement mental), d'intervention (individualisation, tutorat) ou d'accompagnement (conseil) ou encore des modifications de

conduites (émancipation, autonomisation, autodirection, compétences et stratégies pour apprendre), notamment en situations de médiatisation technique des apprentissages.

1.2 - Une notion qui finit par s'imposer

La profusion lexicale associée aux flottements et aux recouvrements évoqués ci-dessus a été identifiée et critiquée par les chercheurs eux-mêmes, en particulier la prolifération de mots composés à partir du préfixe "auto". En 1986, N. Tremblay², citant une étude de 1981 qui mentionne une cinquantaine de termes alors qu'elle-même en repère trente-sept, parle d'"imbroglio terminologique". En 1992, P. Carré³ relevant quinze termes en français et en anglais, souligne encore une "inflation terminologique".

Cette profusion a le mérite de mettre en valeur la diversité des pratiques, individuelles ou collectives, internes ou externes à l'institution éducative, ainsi que la variété thématique des travaux. Toutefois, de 1981 à 1992, l'utilisation passe de cinquante à quinze termes, ce qui tend à laisser penser que la recherche se structure progressivement, ne serait-ce que par comparaison, rapprochement ou distinction des pratiques entre elles.

Aujourd'hui, la tendance francophone est à fédérer l'ensemble des pratiques qui se réfèrent à un apprentissage en situation d'autonomie sous le terme unique d'autoformation, terme que, dans le *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*, P. Carré désigne comme "le foyer fédérateur des pédagogies de la responsabilité et de l'autonomie". Cette référence à la notion de pédagogie élargit le champ, en débordant le seul intérêt pour les pratiques autodidactiques des adultes.

2 - Une structuration très progressive de la recherche

Une autre approche, de nature socio-historique, permet de comprendre comment les travaux d'observation méthodique des pratiques sociales qui se développent dès les décennies 1920 et 1930, fournissent à la recherche en Europe et en Amérique du Nord les bases d'une structuration progressive à partir des années 1980-1990. Une revue rapide des travaux les plus diffusés confirme la grande diversité des approches et méthodologies propres au domaine.

2.1 - Perspective socio-historique européenne et américaine

Les premiers travaux repérés comme ayant marqué un intérêt méthodique pour les pratiques d'(auto)formation des adultes sont fortement liés à un engagement militant en faveur du développement personnel à tous les âges de la vie, notamment dans les catégories de la population les moins favorisées. En France, cet intérêt est essentiellement porté, dès l'après-guerre, par le courant de l'Education Populaire.

Aux Etats-Unis, c'est dès 1926 qu'E. Lindeman, dans son ouvrage *The Meaning of Adult Education*, met en valeur la double caractéristique de la formation des adultes, fonctionnelle et développementale, qui permet de répondre aux impératifs socio-économiques, mais aussi de relever un défi de nature sociopolitique. Il pose les principes qui seront ultérieurement retravaillés par le courant andragogique en Amérique du nord : centration sur les besoins de la formation des adultes et aspiration à s'autodéterminer ; contenus appuyés sur des exemples issus de situations réelles ; articulation avec l'expérience vécue ; articulation entre action et

² Tremblay N. A., 1986, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Presses de l'Université de Montréal.

³ Carré P., 1992, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation Française, Coll. Recherche en formation continue.

réflexion sur l'action ; prise en compte des variétés de styles d'apprentissage (rythmes, durées, lieux) ; intervention pédagogique basée sur la coopération.

Dix ans plus tard en France, J. Dumazedier développe sur les mêmes bases, sa méthode de l'entraînement mental⁴ dans le but de contribuer au développement des potentiels des classes populaires par l'éducation. Avec B. Caceres, il fonde l'Association "Peuple et Culture" (1945) dans le but de favoriser le désir et la capacité d'apprendre et de se former dans tous les moments de la vie quotidienne, en fournissant les instruments intellectuels du développement personnel, mais aussi collectif. Parallèlement, dès 1950 aux Etats-Unis, M. Knowles s'intéresse aux mêmes questions dans son ouvrage *Informal Adult Education*.

En 1967, deux ouvrages aux titres significatifs - *Regard neuf sur les autodidactes* et *Learning without the teacher* - paraissent en France et au Canada, affichant explicitement leur intérêt pour les adultes qui apprennent en dehors de l'institution éducative. L'ouvrage de B. Caceres est porté par une préoccupation sociale, celui d'A. Tough s'intéresse à la manière dont les adultes apprennent lorsqu'ils ne sont pas pris en charge. En formalisant des expériences d'autodidactes, B. Caceres met en valeur un phénomène de compensation des défaillances du système éducatif. Socialisées et militantes, ces pratiques ont une fonction émancipatoire. En étudiant les pratiques d'autodidaxie des adultes, A. Tough montre qu'elles ne sont ni marginales, ni négligeables et souligne l'importance du "projet autoplanifié" de formation. Il formalise dans ce sens une méthodologie de recherche basée sur des protocoles d'entretiens visant à quantifier précisément ce type d'apprentissage (nombre de projets, heures consacrées), à identifier les ressources utilisées et les modalités de travail privilégiées suivant les circonstances.

La décennie qui suit (1970) voit apparaître des travaux d'une grande diversité. En France, B. Schwartz introduit la notion d'"autoformation assistée" dans le programme de travail des étudiants d'une école supérieure (école des Mines de Nancy) et rapporte cette expérience dans son ouvrage : *L'éducation demain* (1973). Il inaugure l'intérêt pour cette pratique dans le cadre d'une institution éducative. L'autoformation n'est pas l'apanage des seuls autodidactes. Elle peut constituer une pratique pédagogique, un moyen de formation. Aux Etats-Unis, tout comme C. Houle et A. Tough, M. Knowles étudie les spécificités de l'apprentissage à l'âge adulte en se réappropriant et en développant l'ancienne notion germanique d'andragogie. Grâce à une série de publications, dont la plus connue est *The Modern Practice of Adult Education* en 1971, il fournit des arguments pour différencier l'accompagnement éducatif des enfants et celui des adultes. Il développe également la notion de "contrat d'apprentissage" et pose les termes qui seront utilisés désormais dans le monde anglo-saxon pour se référer aux pratiques d'autoformation des adultes : *Self-directed learning* (1975).

La fin des années 1970 voit se développer deux types de travaux très différents : ceux qui s'intéressent à l'exploration de l'expérience individuelle selon une approche à dominante herméneutique et ceux qui étudient les aptitudes, capacités, compétences selon une approche à dominante expérimentale. Les premiers sont développés principalement en France par G. Pineau⁵ qui explore les potentiels heuristiques du "récit de vie" pour comprendre, dans une perspective anthropologique, comment l'être dont le développement est supposé achevé à l'âge adulte, continue à s'actualiser dans un environnement naturel et culturel. Les seconds types de travaux sont davantage développés aux Etats-Unis, sous l'impulsion de L. Guglielmino qui élabore un instrument de mesure du degré d'auto-direction des apprentissages : le *Self-*

⁴ Cette méthode de formation intellectuelle est née en 1936 dans les collèges du travail (à destination des autodidactes), puis dans les stages ouvriers de l'école des cadres d'Uriage, d'abord publics (1942), puis clandestins (Vercors, 1943-45). Après une phase d'exploration et d'expérimentation, elle a été développée et systématisée dans le cadre de plusieurs associations dont l'Association fondatrice "Peuple et Culture".

⁵ Pineau G., 1978, "Les possibles de l'autoformation", *Éducation Permanente*, n° 44, octobre, pp. 17-30.

Pineau G., 1983, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, St Martin, Montréal, Paris, Edilig.

directed learning readiness Scale (SDLRS) (1977), traduit en plusieurs langues et abondamment utilisé dans les milieux éducatifs et ceux de l'entreprise.

La décennie suivante (1980) est celle de la reconnaissance académique avec le développement des travaux à orientation scientifique, la création des premiers laboratoires spécialisés et des premières rencontres internationales dans le domaine. Un champ se structure autour des notions de "*self-directed learning*" dans le monde anglo-saxon (Brookfield, Candy, Spear & Mocker) et de "l'autoformation" dans le monde francophone.

Anticipant ce mouvement de près de dix ans, Gérald Straka avait déjà créé le *Learning Organized and Self-Directed* (LOS, 1974) en Allemagne. A l'Université de Montréal, N. Tremblay et C. Danis créent le Groupe de recherche sur les apprentissages autodidactiques en milieux éducatifs (institutions éducatives, entreprises, associations) (GRAAME, 1982). A l'Université de Oklahoma, H. Long crée le Symposium Nord-Américain sur le *Self-Directed Learning* (1987), premier événement scientifique annuel ouvert à l'international l'année suivante. En France, l'Université de Tours lance le premier Symposium sur la formation expérientielle en 1989 à la suite duquel se succéderont divers événements (symposiums, colloques, congrès) dans des villes françaises et européennes. Ces années marquent le passage d'une période où se juxtaposent des recherches isolées à une période de rassemblement, de bilan (Cafarella & O'Donnell), d'échanges et de controverses (Brookfield, Brockett).

Les années 1990 confirment cette dynamique avec une production importante de travaux et une structuration à échelle internationale du champ scientifique. En France, trois ouvrages marquent cette période en proposant des bilans synthétiques (Galvani⁶, 1991 ; Carré⁷, 1992 ; Carré, Moisan, Poisson⁸, 1997). La création du Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF, 1992) contribue à stimuler les travaux en France, en réunissant praticiens et chercheurs, en rassemblant les divers acteurs qui s'intéressent à ce domaine, en contribuant à diffuser leurs productions, en organisant des rassemblements internationaux complémentaires des rassemblements outre-Atlantique, quasiment chaque année à partir de 1993. Parallèlement, au Québec, le GRAAME s'élargit en devenant le Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail (GIRAT, 1992). C'est à Montréal que s'organise le premier Congrès mondial sur l'autoformation (1997), suivi du Congrès de Paris (2000) et celui de Marrakech (2005). Cette décennie constitue une période charnière de redéfinition, de stabilisation de l'assise académique et de recomposition d'une identité incertaine. L'engagement idéologique et militant des fondateurs continue à former un sous-bassement axiologique puissant qui entre en tension avec la dynamique de reconnaissance académique dans le champ scientifique. Les exigences théoriques, discursives, sociales en termes de rituels de reconnaissance sont d'une autre nature que celles, éthiques, de lien et de développement réciproque entre acteur et chercheur engagé. Par ailleurs, la diffusion même des travaux dans d'autres univers que celui de l'éducation populaire, notamment l'entreprise et la formation continue instituée, confronte ce milieu à d'autres idéologies, à d'autres représentations et visées de l'activité humaine, à d'autres modalités concrètes de mise en œuvre de l'autoformation et à d'autres secteurs de recherche (gestion, administration, ingénierie par exemple). Le choc de ces différentes cultures que l'on pourrait respectivement qualifier de "humanistes", "scientifiques" et "pragmatiques", apporte son lot de controverses et d'explicitations, mais aussi de rapports de force et de stratégies d'action. Au plan académique, cette période est marquée par de nombreuses publications de synthèse (Brockett & Hiemstra, Carré, Moisan & Poisson, Straka) et de recension (Long & Confessore), mais

6 Galvani G., 1991, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique sociale.

7 Carré P., 1992, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation Française, Coll. Recherche en formation continue.

8 Carré P., Moisan A., Poisson D., 1997, *L'autoformation*, Paris, PUF, coll. Pédagogies d'aujourd'hui.

aussi de mise au point et de redéfinition. Au plan humain, elle est marquée par des recompositions d'équipes (ouverture et enrichissements, mais aussi éloignements et scissions). La décennie 2000 voit se retirer progressivement tous les fondateurs dont l'activité de recherche a été très fortement reliée à l'action éducative des adultes. La génération qui les suit investit plus fortement le secteur scientifique, trouvant de fait une légitimité académique et plus largement sociale. Les ouvrages de G. Straka⁹ (2000) en Allemagne, P. Carré et A. Moisan¹⁰ (2002a/b) en France, et au Québec, ceux de R. Foucher et M. Hrimech¹¹ (2000) et plus récemment de N. Tremblay¹² (2003) dressent un riche panorama de ces périodes extrêmement productives. La visibilité académique des productions commence à générer des controverses scientifiques qui laissent penser que l'intérêt qu'elles suscitent dans cette période se déplace des questions praxéologiques vers des préoccupations plus épistémologiques.

Périodes	France	Québec	Etats-Unis
Militantisme et fondements axiologiques			
1926			Lindeman
1936 - 45 - 50	Dumazedier		Knowles
1967	Caceres	Tough	
Décennie 1970	Schwartz		
Travaux à orientation scientifique et reconnaissance académique			
Fin 1970	Pineau		Guglielmino
	Straka (Allemagne) : LOS		
Décennie 1980		Tremblay	Brookfield Cafarella et O'Donnell Candy Spear et Mocker
		GRAAME	Long : Premier symposium annuel, nord-américain puis international
Décennie 1990	Galvani Carré		Brockett Confessore et Long Hiemstra
	GRAF Premier colloque européen	GIRAT Premier congrès mondial	
Stabilisation identitaire du champ de recherche et déstabilisation épistémologique ?			
Décennie 2000	Carré et Moisan Straka	Foucher et Hrimech Tremblay	

Tableau 1 : Périodes marquantes et auteurs remarquables dans la naissance et l'évolution du champ de recherche sur l'autoformation des adultes

9 Straka G., 2000, *Conceptions of Self-Directed Learning*, Münster, Waxmann.

10 Carré P., Moisan A., 2002a, *La formation autodirigée : aspects psychologiques et sociologiques*, Paris, L'Harmattan.

Carré P., Moisan A., 2002b, *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, Paris, L'Harmattan.

11 Foucher R., Hrimech M., 2000, *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, éditions Nouvelles.

12 Tremblay N., 2003, *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal, Les Presses universitaires de Montréal.

Le tableau 1 (ci-dessus) est révélateur de plusieurs caractéristiques du champ de recherche tel qu'il se présente aujourd'hui : relativement récent – à peine une trentaine d'années –, il se constitue très progressivement en réarticulant en permanence sa relation avec les pratiques sociales de référence. Dans ce contexte, il produit trois formes de discours qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer : l'une à orientation scientifique qui vise la compréhension des phénomènes étudiés ; une autre à orientation d'expertise qui vise l'accompagnement professionnel des pratiques et leur optimisation ; une autre enfin, à orientation militante, qui vise l'amélioration du système social et le développement des personnes. Par ailleurs, le domaine est foncièrement multiculturel : non seulement il mêle les cultures académiques française et nord-américaine, mais il met en tension cultures scientifiques et cultures d'action.

A l'heure actuelle, les différents types de travaux continuent à coexister, plutôt en juxtaposition qu'en complémentarité, en raison de la difficulté, propre à tout domaine de connaissance en voie de constitution, à construire un consensus sur un corpus commun de concepts et à s'entendre sur des axes d'investigation collectivement reconnus comme prioritaires. Il est cependant possible de repérer un certain nombre de points communs et de saisir, au-delà des controverses, ce qui différencie les travaux et ce qui les rassemble.

2.2 - Diversité des conceptions et des positionnements épistémologiques

La théorisation du concept d'autoformation suscite une diversité d'approches épistémologiques, à l'image des pratiques sociales et des travaux évoqués ci-dessus. Trois types de conceptualisations particulièrement contrastées sont présentés ici à titre d'exemple.

Le premier type, à orientation anthropologique, définit l'autoformation comme un "processus vital", à la fois biologique et social, d'actualisation de soi. Les méthodologies privilégient une approche holiste et recourent à des instruments d'exploration du rapport à la formation, par l'analyse du parcours biographique comme dans le récit de vie (Pineau) ou par l'analyse d'un choix de symboles comme dans le blason (Galvani). La visée des travaux est double : pour le chercheur, il s'agit de dégager une compréhension des processus individuels d'autoformation ; pour le sujet lui-même, il s'agit de prendre appui sur la situation de recherche pour engager une démarche réflexive, non pas dans une visée thérapeutique de soin, mais dans une perspective éducative de développement personnel et d'émancipation sociale. Les modes d'analyse des corpus textuels sont ceux développés par l'approche herméneutique. L'intérêt du chercheur se concentre sur le sens que le sujet accorde à son propre parcours, aux interactions qu'il construit avec autrui dans ses démarches de connaissance.

Dans une perspective très différente, des travaux à orientation sociologique (Dumazedier, Portelli, Moisan) s'attachent plutôt au recueil empirique de données de terrain, quantitatives et qualitatives (enquêtes, entretiens, statistiques, traces d'activité). L'autoformation est entendue comme une pratique sociale qui s'exerce en interaction avec les institutions d'éducation et de formation. L'objectif visé est la compréhension des processus sociaux dans leur relation aux conditions de l'éducation des adultes, celles de l'éducation populaire ou celles de la formation en entreprise. Ces travaux sont conduits par les chercheurs, conjointement à un engagement professionnel d'expertise ou à un engagement de type militant.

Un troisième type de travaux, à orientation psychométrique¹³, privilégie la catégorisation et la "mesure" des composantes (aptitudes, habiletés, capacités, compétences) des conduites autonomes dans les cas d'auto-direction des apprentissages (Guglielmino, Oddi, Pilling-Cormick, Straka). L'autoformation est présentée comme un ensemble de (méta-) compétences qu'il est possible de décrire en termes opératoires dans un double objectif : pour le chercheur,

¹³ Voir sur ce sujet, la présentation de N. Tremblay, 2003, *op. cit.*, pp. 104-108.

dégager des descripteurs des processus à l'œuvre ; pour l'institution éducative et le sujet, disposer d'outils d'entraînement au développement des aptitudes, capacités et compétences à l'autoformation.

Chaque type de travaux mobilise *des définitions différentes de la notion même de "formation"* ainsi que de la part relative d'"auto" et de "nomos" qu'elle doit comporter.

Dans le premier type de conception, à orientation anthropologique, la définition de la notion de formation est prise dans son sens le plus proche de l'étymologie : l'être et la forme sont indissociables et répondent à une action existentielle essentielle. Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994, 2005), G. Pineau décrit la formation comme une activité plus ontologique que celle d'éduquer, d'enseigner ou d'instruire : "Se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe *a priori* qui serait donnée de l'extérieur. Cette forme toujours inachevée dépend d'une action. Sa construction propre est une activité permanente. La fortune de ce mot serait liée à l'éclatement de la vision de l'adulte comme être achevé. Non seulement l'adulte n'est pas un être achevé, mais il a à lutter en permanence pour intégrer les différentes influences et pour exister comme unité, totalité" (*ibid.*, p. 418). La référence aux travaux de F. Varela permet d'expliquer l'autonomie individuelle comme une capacité vitale de "clôture opérationnelle" qui conduit un sujet à être, ontologiquement, suffisamment clos pour sauvegarder son identité et suffisamment ouvert pour permettre son actualisation permanente.

Pour la seconde conception, à orientation sociologique, la formation se définit comme un processus social de régulation des inégalités naturelles et culturelles. "L'autoformation est un produit d'une formation post-secondaire qui, devant les limites de l'éducation scolaire de masse dans notre société mutante, invente une forme nouvelle de formation" (Dumazedier¹⁴, 1978, p. 14). En tant que pratique sociale, elle s'inscrit dans une dynamique d'adaptation permanente à un environnement socio-économique, mais elle répond également à un projet politique. En organisant les conditions sociales du développement de l'autonomie individuelle, elle répond à un projet collectif de citoyenneté, dans la mesure où, comme l'argumente C. Castoriadis dans *Les carrefours du labyrinthe III* (1990, p. 131) : "L'autonomie est l'agir réflexif d'une raison qui se crée dans un mouvement sans fin, comme à la fois individuelle et sociale". Consistant à interioriser "la nécessité de la loi et la possibilité de la mettre en question", elle passe par l'apprentissage social de "la réflexivité et de la capacité de délibérer", de "la liberté et de la responsabilité" (*ibid.*, p. 139).

Dans la conception à orientation psychométrique, la formation est à la fois une modalité d'intervention pour l'institution éducative et un ensemble de compétences à développer pour le sujet selon ses aptitudes et capacités. Pour ce faire, la recherche élabore des instruments de mesure des variables repérées comme significatives dans les situations d'auto-direction des apprentissages. Elle fournit ainsi des outils d'investigation pour le chercheur, mais aussi des outils d'autodiagnostic pour l'intervenant ou l'apprenant, car l'autonomie individuelle est comprise comme une finalité que la confrontation à des situations pédagogiques rationnellement instrumentées peut permettre d'atteindre.

La *réinterrogation permanente de la notion de "forme"* à l'œuvre dans les travaux sur l'autoformation, s'applique à l'activité de formation proprement dite mais également au bien-fondé de son inscription dans les institutions.

Par définition, l'intervention éducative institutionnelle donne, voire impose, à l'activité sociale et individuelle une forme codée immédiatement repérable. Elle le fait à partir de tout un appareil descriptif prédéfini de savoirs et de compétences sélectionnées en fonction d'objectifs listés dans des programmes et explicités en termes de référentiels, de contenus formalisés sur

14 Dumazedier J., 1978, "La société éducative et ses incertitudes", *Education permanente*, n° 44, pp. 5- 13.

des supports partagés, contrôlés par des systèmes reconnus de régulation, validés par des examens et des concours spécifiques à chaque communauté.

Dans les formations dites "informelles" et "non formelles", l'envers conceptuel de ce qui a reçu une forme échappe à la prescription institutionnelle et les préfixes privatifs tendent à signifier l'absence de tout appareil normatif. Ils s'appliquent à des activités et à des acquisitions dont il semble *a priori* impossible de dessiner les contours et, sur lesquels en conséquence, le contrôle social n'a, pour ainsi dire, pas de prise. Présenté comme une alternative "hors champ", l'informel renvoie à ce qui, ne pouvant être ni caractérisé ni décrit, résiste à la structuration, à la systématisation, voire à la planification et tend à se former de manière indépendante, sans régulation ni validation instituée. Une telle acception sous-jacente du secteur informel de la formation (Pain¹⁵, 1990 ; Jacobi¹⁶, 1990, 2000) conduit souvent à interpréter les catégories d'analyse produites par les chercheurs, en termes d'oppositions dichotomiques aux valeurs asymétriques : acquisitions d'expérience vs théoriques ou livresques ; mode intuitif vs rationnel ou abstrait ; action fortuite ou spontanée vs planifiée ; involontaire vs calculée ; inconsciente vs consciente verbalisée ; sujet incarné vs épistémique.

3 - Les conceptions partagées

Au-delà des tensions et de la diversité évidente des orientations, il est pourtant possible de repérer, sinon une définition unique et un positionnement consensuel, du moins un ensemble de conceptions qui semblent se stabiliser en postulats. Plusieurs constats permettent d'avancer cette proposition : la reconnaissance sociale dont leurs promoteurs bénéficient dans le champ ; l'absence de réfutation des analyses qu'ils proposent dans des lieux et des supports divers ; la reprise de certains thèmes à ce point partagés dans les discours qu'ils se passent de justification, de définition et parfois même de référencement théorique.

3.1 - Un processus d'actualisation de soi

En amont de ses caractères reconnus de finalité éducative et de moyen pédagogique, l'autoformation est souvent définie en référence aux théories biologiques contemporaines comme un processus vital de genèse et d'actualisation de soi dans l'environnement naturel et social. Ce processus dynamique permanent s'inscrit dans l'espace et le temps selon une diversité de formes et de temporalités. Pour se développer, il requiert un certain nombre de dispositions individuelles particulières mais aussi de conditions sociales favorables.

Dans la prise de conscience de ce processus, l'individu est réaffirmé comme l'acteur principal. S'autoformer, c'est littéralement "se donner une forme" à soi-même (Pineau¹⁷, 1985), non pas de façon isolée mais en continuité avec l'œuvre d'éducation commencée par les premiers maîtres (parents et proches, enseignants, etc.). Cette mise en forme ne se limite pas au plan cognitif, elle consiste à développer ses potentiels, à reconnaître et assumer son propre inachèvement, à appliquer sa réflexion à l'orientation de son activité aussi bien intérieure que sociale. Ce processus est régulièrement repris et travaillé par de nombreux autres auteurs sous différents angles, en différents termes et en référence à diverses perspectives théoriques : la

15 Pain A., 1990, *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, coll. Défi-formation.

16 Jacobi D., Schiele B., 1990, "La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle", *Revue française de pédagogie*, pp. 81-111.

Jacobi D., 2000, "Les dispositifs non scolaires d'acculturation. Introduction à l'analyse de l'éducation non formelle", *Pour*, n° 165, mars, pp. 187-192.

17 Pineau G., 1985, "L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation", *Education Permanente*, n° 78-79, juin, pp. 25-39.

"formativité" (Honoré), l'"auto-direction" (Brockett, Hiemstra), l'"agentivité" (Bandura), l'"apprenance" (Trocmé-Fabre, Carré). Il s'agit de comprendre en détail comment se développe chez l'individu la dynamique singulière de sa détermination et de sa régulation réflexive par lui-même, avec tout ce que cela implique de sa part : engagement et "proactivité" (Deci, Ryan), projection et anticipation (Tough, Knowles), sentiment de contrôle et d'auto-efficacité (Bandura, Carré), capacité métacognitive de retour critique sur ses résultats et ses propres modes de fonctionnement (Long).

Si ces diverses conceptions s'accordent pour redonner à chaque sujet toute sa part dans le processus de développement et de formation, elles ne la lui délèguent pas toute entière pour autant.

3.2 - Une interaction permanente entre soi / autrui / l'environnement naturel et social

Les travaux sur l'autoformation ne cessent d'insister sur le fait que la personne, même isolée, n'apprend jamais seule et que l'actualisation de soi ne se fait en aucun cas dans un mouvement d'auto-engendrement solipsiste. Elle se constitue dans l'interaction permanente entre soi et un environnement naturel et social pré-existant, matériel et culturel, fortement modelé par les relations entre acteurs sociaux et par la médiation symbolique des langages et des cultures. Proposée en France par G. Pineau, l'interrelation tripolaire entre "autoformation" par soi-même, "hétéroformation" par autrui et "écoformation" par l'environnement se trouve au fondement des définitions. Loin donc de renvoyer à un enfermement sur soi, cette interrelation explicite élargit considérablement la gamme des dépendances de l'acte d'apprendre, aussi bien aux relations de l'individu à ses multiples partenaires de formation qu'ils soient référents choisis, pairs, ou intervenants pédagogiques, qu'à son milieu proche et lointain et à l'ensemble de tous les espaces, institués ou non, qui permettent d'apprendre et de se former.

Dans le prolongement de la pédagogie francophone et des travaux de la psychologie du développement russe et américaine, cette conception a également des conséquences importantes sur le statut des dispositifs d'accompagnement de l'autoformation.

3.3 - Importance des dispositions individuelles et du retour réflexif sur l'expérience

L'autoformation repose sur le principe que tout individu est plus ou moins doté de la capacité de piloter le processus d'actualisation de soi. Les travaux réalisés sur les populations d'autodidactes et les étudiants performants en situation d'autonomie pédagogique font cependant ressortir les nombreuses dispositions individuelles requises en termes d'aptitudes, capacités, compétences, intentions, projet, image de soi et motivation pour réussir cette actualisation. En fait, chaque disposition singulière fait système avec toutes les autres : l'inscription intentionnelle dans une dynamique de projet (Tough) prend appui sur une capacité d'anticipation (Knowles), laquelle implique elle-même une capacité à se motiver de façon autodéterminée (Deci, Ryan), à partir de l'analyse de son expérience antérieure et des situations vécues (Mezirow), selon un triple contrôle : cognitif, métacognitif et motivationnel (Straka) ; cette dynamique étant elle-même portée par une conduite auto-réglée de l'apprentissage (Zimmerman) qui renforce ou affaiblit à mesure le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura). A la suite des travaux sur l'action réflexive (Argyris, Schön), N. Tremblay¹⁸ (1996) désigne la capacité réflexive "dans et sur l'action" comme une compétence essentielle de l'autoformation qui s'exerce par négociation entre engagement et

¹⁸ Tremblay N. A., 1996, "Quatre compétences-clés pour l'autoformation", *Les Sciences de l'éducation pour l'ère Nouvelle*, n° 39, 1-2, pp. 153-176.

distanciation. Elle permet d'ajuster en permanence les résultats provisoires par rapport aux attentes ou aux préoccupations. En prenant appui sur de nombreux autres travaux, ce chercheur met en évidence trois autres compétences : "tolérer l'incertitude" pour mener le projet à terme ; se doter d'un "réseau de personnes ressources" qui facilitent son avancée ; "se connaître comme apprenant" qui permet d'ajuster au mieux les stratégies d'action aux objectifs et aux conditions contextuelles de l'apprentissage.

Ces travaux rejoignent ceux qui sont conduits sous la dénomination de "formation ou apprentissage expérientiel"¹⁹. Ils mettent également en valeur le potentiel formatif du lien réflexif entre le moment de l'expérience vécue et sa relecture par une prise de distance objectivée (Honoré, Kolb, Dominicé, Courtois, Mezirow). Ce n'est pas tant l'expérience qui est considérée comme formatrice que la prise de conscience sur laquelle elle débouche grâce à un travail accompagné de distanciation, d'objectivation et de développement d'un outillage cognitif d'analyse du vécu. L'expérience devient, pour reprendre les termes mêmes de Pierre Dominicé, "le matériau indispensable à la dynamique de l'apprentissage", elle est, en bien des occasions, sa condition même. Pour ce chercheur, les savoirs théoriques, loin d'être superflus ou contestés, sont appréciés à la mesure de leur pertinence pour l'interprétation de l'expérience. L'effort d'interprétation est le prolongement interactif de l'activité réflexive : il ouvre sur le dialogue, le partage, l'échange, mais aussi sur l'affrontement et le débat. La richesse de l'interprétation qui résulte de cette dynamique individuelle et collective conditionne "la portée conceptuelle de l'apprentissage qui découle de l'expérience".

3.4 - Des conditions sociales indispensables : projet politique et lien social

Abandonnée à ses dispositions naturelles, la performance de l'individu dans l'autopilotage de sa formation reste dépendante de la configuration singulière qui résulte de ses données génétiques, de son histoire culturelle, familiale et personnelle, de son tempérament et talents personnels, de ses formes privilégiées de réactivité au milieu. Or, ces configurations individuelles ne s'actualisent que dans la rencontre avec un milieu qui peut à chaque instant développer, mais aussi minorer, voire éteindre ces potentiels. La dynamique d'autoformation des individus se déploie donc à deux conditions : la prise en compte méthodique de la dimension constitutive de l'être humain qu'est son environnement culturel et social, et conjointement, les conséquences effectives de cette prise en compte sur les politiques d'éducation et de formation aux différents niveaux du système social.

Dès 1985, P. Portelli²⁰ a montré que les réseaux associatifs contribuaient à développer l'action éducative non formelle et informelle des adultes. Dans les centres sociaux et socioculturels que ce chercheur a étudiés, qui représentent pour nombre de leurs usagers "un lieu privilégié de développement personnel et collectif" (*ibid.*, p.144), 81 % des personnes qui pratiquent l'autoformation ont été scolarisés à l'école primaire (22 %), 37 % au collège, 22 % au lycée (*ibid.*, p. 145). Cette possibilité de formation dont se saisissent des personnes qui n'ont pas poursuivi leurs études semble venir compenser un déficit scolaire et prouve, si besoin était, que "le désir et la volonté de s'autoformer se manifestent également chez les individus de faible formation initiale" (*ibid.*, p.145). Concernant des catégories socioprofessionnelles modestes (employés, ouvriers spécialisés, exploitants agricoles, enseignants, etc.), l'autoformation dans le réseau associatif est liée à la recherche "d'une identité et d'un équilibre personnel à travers l'expérience de la sociabilité associative" et à la "nécessité intérieure de

¹⁹ F. Landry (1989) attribue l'origine de ce néologisme – *experiential learning* – à des recherches menées dans les années 1930 aux Etats-Unis, motivées par l'insatisfaction suscitée par la formation scolaire (*ibid.*, p.14).

²⁰ Portelli P., 1985, "La vie associative : quels enjeux pour l'autoformation", *Education Permanente*, "L'autoformation", n° 78-79, juin, pp.141-152.

surmonter un mode de vie et d'expression quotidien insatisfaisant pour la personne" (*ibid.*, p. 148). Pour ce chercheur, "la formation par les associations représente une autre voie, une autre possibilité d'apprendre et de s'éduquer avec une relation variable à la formation scolaire acquise" (*ibid.*, p.142). Par ce recours à d'autres formes de médiation éducative que l'école, l'autoformation constitue une seconde chance.

D'autres travaux portent sur d'autres pratiques d'autoformation d'adultes, en dehors ou à l'intérieur de l'institution éducative : celles du troisième âge (Brasseul et Carré) ; celles qui dans un contexte institutionnel, conduisent à des pratiques d'accompagnement en centre de ressources (Abé, Poteaux, Gremmo) ; celles enfin concernant des organisations qui, à certaines conditions, se structurent de telle manière qu'elles débouchent sur une évolution des collectifs de professionnels qui les constituent (Moisan).

Dans tous les cas, le caractère déterminant du lien social est souligné et considéré comme indispensable aux apprentissages. Qu'il s'agisse des liens entre pairs ou avec des personnes ressources, l'échange, voire la confrontation, couvre la quasi totalité des diverses fonctions et des conditions de l'apprentissage au sens large : psycho-affectives (encourager à persévérer), sociales (enrichir le réseau), cognitives (aider à comprendre), métacognitives (comprendre un fonctionnement, un processus cognitif), méthodologiques (organiser son activité), techniques (utiliser des artefacts matériels et symboliques).

3.5 - Une valeur organisatrice : la fonction émancipatrice de l'éducation et de la formation

Dans la plupart des travaux sur l'autoformation évoqués ci-dessus, l'accès à la connaissance est analysé comme un puissant vecteur d'émancipation des déterminants familiaux, sociaux et culturels qui orientent la conduite individuelle. Le développement des capacités réflexives, des compétences sociales et de communication ainsi que la mise en situation de réussite dans des projets d'apprentissages autodirigés accompagnés, par des pairs ou des intervenants, sont valorisés comme des contributions à la construction d'une image positive de soi en tant qu'apprenant performant mais aussi, plus largement, en tant qu'être humain et citoyen.

En mettant en valeur des éléments qui conditionnent en amont le développement des compétences, les travaux sur l'autoformation donnent la priorité à une véritable réappropriation du *pouvoir de se former*. Traditionnellement, l'enfance est perçue comme le temps privilégié d'une éducation dans laquelle parents, autres adultes et enseignants apparaissent comme les acteurs principaux. Plus tard, cette intervention exogène est relayée par la formation professionnelle. La différenciation des adjectifs entre formation initiale et formation continue sanctionne cette séparation. En montrant, au contraire, qu'à tous les âges de la vie, chaque individu rencontre des occasions multiples d'apprendre et de se former, l'autoformation apporte des arguments au principe de la formation permanente. Pour J. Dumazedier qui, en tant que sociologue, a longtemps travaillé à mettre en valeur l'intérêt d'une *civilisation du loisir* (1962), l'autoformation est "l'aspect majeur du réajustement *permanent* des connaissances et des capacités exigées par une société évolutive où l'obsolescence des savoirs appris s'est accéléré et généralisée" (*ibid.*²¹, 1985, p.12). Les espaces sociaux du "temps libéré", du militantisme politique, syndical ou associatif, mais aussi les espaces professionnels en-dehors des périodes ou des stages institués, offrent autant de situations potentielles de formation à tous les âges de la vie.

Au plan épistémologique, l'affirmation du *pouvoir du sujet* dans son activité de formation est une manière de rappeler, de manière sous-jacente, l'impossibilité d'imposer ou de transmettre une connaissance qu'il ne reprendrait pas à son compte parce qu'il n'en perçoit pas

21 Dumazedier J., 1985, "Formation permanente et autoformation", *Education Permanente*, n° 78-79, pp. 9-24.

l'importance ou qu'il ne peut pas l'intégrer à son histoire personnelle, à son expérience ou à ses préoccupations. La récurrence insistante du préfixe "auto" postule implicitement l'existence d'un autre mode de *rapport au savoir*. Elle réaffirme la légitimité des situations d'apprentissage proches des pratiques de la vie quotidienne, ainsi que le rôle primordial de l'individu en tant que sujet et moteur de sa propre activité. Elle rappelle que les conditions de l'appropriation personnelle et de l'élaboration intérieure de la connaissance ne sont, en dernier ressort, jamais assumées que par le sujet lui-même. En ceci, l'autoformation rejoint les nombreux travaux en psychologie du développement et de l'intelligence qui montrent l'importance, dans les processus d'apprentissage, de cette dynamique interne réflexive propre au sujet qui se construit en interaction permanente avec le monde externe et sans laquelle il n'y a pas d'acquisition durable. En même temps, elle en tire les conséquences et déplace, ou plutôt *rend leur place* aux ressources et aux contraintes du monde externe. Il s'agit bien en autoformation d'activités "dirigées", "tutorées", "assistées", "guidées", dans lesquelles les ressources humaines et instrumentales de l'environnement sont mobilisées, non pas pour prendre la place du sujet dans la conduite de son cheminement, mais pour participer à son accompagnement.

C'est selon cette *problématique de pouvoir* que G. Pineau (*op. cit.*) aborde le sujet dans son analyse de l'activité autodidacte. De son côté, J. Dumazedier avait montré comment l'autodidacte, habituellement considéré comme un dominé culturel, procède par son autoformation à une double prise de pouvoir : intérieure pour lutter contre les "déterminismes aveugles, source de stéréotypes, d'idées toutes faites et de préjugés, produits par la structure sociale" (*ibid.*²², 1980, p. 16) ; externe, car cette lutte est menée face, et parfois contre, un système hétéronome, vécu comme cherchant à imposer une forme selon des modèles sociaux prédéfinis. Dans le combat intérieur, "l'autoformation naît du désir ou d'un questionnement pour en savoir davantage, pour savoir autre chose ou pour savoir autrement au-delà de l'expérience et de l'apprentissage scolaire" (*ibid.*, cité par Portelli, *op. cit.*, p.143). Dans le combat externe, l'autoformation est motivée par "un sentiment de frustration à l'égard du savoir ou d'un sentiment d'infériorité sociale chez ceux qui ont été contraints d'abandonner la formation scolaire" (*ibid.*). Même lorsqu'elle est pratiquée par des personnes diplômées, l'autoformation est décrite comme s'organisant "en rupture avec les méthodes propres à la formation scolaire" (*ibid.*).

Ainsi que l'avait montré M. Lesne en 1977 dans l'analyse du "travail pédagogique", transformer le rapport au savoir revient à transformer le rapport au pouvoir, car tout nouveau rapport au savoir induit, de fait, un nouveau rapport au pouvoir du sujet apprenant.

4 - Les apports de ce champ de recherche au domaine de l'éducation et de la formation

En quoi la recherche sur l'autoformation, si hétérogène soit-elle, contribue-t-elle à enrichir le champ plus vaste de l'éducation et de la formation ? Qu'apporte-t-elle à ce secteur de plus en plus directement soumis aux pressions économiques et plus que jamais tiraillé entre ses deux missions : l'instruction et l'adaptation collective au monde du travail d'une part, l'éducation et la formation individuelle des citoyens d'autre part ?

Sans doute ce champ n'invente-t-il rien qui n'ait été déjà abordé dans ces deux domaines et dans d'autres, en psychologie et sociologie notamment. Pourtant, en déplaçant l'intérêt de l'investigation sur l'existence longtemps laissée dans l'ombre, de populations entières d'apprenants décidés ou contraints à l'autonomie par leur situation en marge ou hors des institutions éducatives, elle élargit les perspectives et interroge les positions et les pratiques

²² Dumazedier J., 1980, "Vers une socio-pédagogie de l'autoformation", *Les Amis de Sèvres*, n° 97.

établies. Elle montre, en particulier, les limites des conceptions strictement rationnelles qui s'efforcent de définir de manière objective les rapports entre sujets et objets de la connaissance. Elle redonne leur importance à quatre aspects constamment menacés d'oubli dans le domaine : l'importance du point de vue de la personne qui apprend ; l'existence d'autres sources possibles de formation que la seule offre institutionnelle ; l'importance des matériaux et de l'observation empirique dans l'analyse des pratiques ; la double fonction possible des techniques de recueil de données dans la recherche.

4.1 - L'importance du point de vue de la personne qui apprend

Le fait même de fonder son principe premier sur les capacités d'autonomie de l'apprenant amène l'autoformation à s'intéresser aux conditions de cette autonomie, en particulier aux composantes personnelles et contextuelles, sociales et culturelles, de l'activité de l'apprenant. Comme l'exprime encore la sémantique dans ce cas, on a à faire, moins à des "individus" qu'à des "sujets" ou à des "personnes". Héritière en ceci du courant andragogique et celui des pédagogies actives des années 1950, l'autoformation change radicalement de perspective par rapport aux formations traditionnelles et en remanie les rôles, les objectifs et les méthodes. Ainsi que le souligne P. Carré (1994), elle passe d'une logique de la transmission des connaissances, proche de celle du monde académique, à une logique de l'appropriation, plus proche de la logique du faire des pratiques sociales de ses origines.

4.2 - L'ouverture à d'autres possibles de formation que l'offre institutionnelle

Par définition, le chercheur du domaine ne prédétermine pas le contexte des pratiques et des activités qu'il étudie, ni leurs modalités, ni leurs contenus. Il est en conséquence amené à les étudier telles qu'elles se déroulent naturellement dans leurs contextes multiples : un garage, un jardin, la bibliothèque municipale, le musée, la cellule politique ou syndicale, le lieu de travail, une association, dans l'écoute de la radio, le visionnement de la télévision ou la navigation sur internet. La gamme des activités étudiées s'étend donc sur un éventail qui finit par couvrir la plus grande partie de la vie ordinaire. Cette approche relativise l'importance de l'intervention institutionnelle qui n'est plus la modalité privilégiée ou la seule modalité possible de formation, mais un appui parmi d'autres dans le parcours singulier de chaque personne. En relativisant cette place du point de vue des apprentissages, elle lui redonne en même temps toute son importance dans ses fonctions de régulation des inégalités, notamment dans la validation de ces apprentissages sociaux.

La conception tripolaire de la formation (auto- / éco- / hétéro-) conduit également à interroger la variété limitée des environnements matérialisés ou virtuels de formation proposés par l'institution éducative sous la forme de bibliothèques, médiathèques, centres de ressources, espaces d'affichages et d'exposition. Mais elle soulève en même temps, la question de leur exploitation effective dans l'offre de formation, celle de la prise en compte de leurs spécificités et celle de l'ouverture possible à d'autres espaces potentiels de formation présents dans l'environnement culturel, tels que les musées et les médias par exemple.

4.3 - L'importance du matériau empirique et de l'activité d'observation

L'éventail et l'accumulation des travaux empiriques sur l'autoformation permettent d'étayer solidement le renouvellement des questions sur les processus en jeu dans l'acte de (se) former. En prenant en compte la signification de cet acte pour le sujet lui-même, ils contribuent également à orienter le chercheur dans son travail de reconstruction de sens, au

cours de son interprétation et de sa formalisation des analyses. Plus largement, en Europe et en Amérique du Nord, les enquêtes quantitatives à orientation sociologique des fonctionnements organisationnels fournissent de nombreuses données ainsi que des analyses de dispositifs d'accompagnement des apprentissages. Dans un tout autre paradigme scientifique, les récits d'autodidactes étudiés sous des angles variés offrent une source de renseignements spécifiques sur la complexité et la variété des interactions entre dispositions personnelles et configurations des situations. La réunion de ces différents corpus, leurs conditions de recueil et d'analyse et leurs résultats pourraient constituer des bases de synthèses pour chacun des domaines abordés.

4.4 - La double fonction des techniques de recueil de données

L'engagement des chercheurs dans la formation des adultes oriente souvent l'élaboration des techniques de recueil de données vers un double objectif : recueillir des matériaux fiables et, en même temps, constituer des instruments de formation pour les sujets qui participent aux recherches.

L'éventail des outils d'investigation, tels que les formulaires d'enquête quantitative, les grilles d'observations, les entretiens d'enquête qualitative, individuels ou de groupes et leurs transcriptions, les traces d'activité tels que les carnets, lettres et autres travaux ou d'autres outils tels que le blason, permettent d'accumuler des matériaux adaptés à la diversité des cas étudiés. Le double statut de ces matériaux conduit à les travailler de deux manières différentes : dans une visée de compréhension des processus à l'œuvre pour le chercheur et dans une visée de compréhension de soi, de son parcours, de ses motivations et stratégies personnelles pour le sujet. Pour le premier, les techniques employées ont une fonction méthodologique ; pour le second, elles peuvent servir une fonction praxéologique.

La relation particulièrement étroite en autoformation, entre recherche et formation, compréhension et action, production pour la communauté scientifique et production réflexive pour soi, débouche sur un ensemble d'interrogations (Galvani, Legrand, Alberio & Robin) qui concernent la place de chacun dans cette forme particulière de réciprocité (Labelle, Eneau).

5 - Conclusion : un champ de recherche en voie de consolidation ?

Historiquement on l'a vu, la recherche en autoformation s'est constituée lentement au cours de huit décennies, sous des formes diverses, à partir de l'accumulation d'observations et d'études de pratiques sociales extrêmement variées et d'une volonté explicite, militante à l'origine, de s'y intéresser en tant que pratiques hors normes et hors cadres institués. Dans un environnement qui continue à réserver aux institutions éducatives le pouvoir légitime d'éduquer et de former, ce point de vue est resté marginal, mais il a indéniablement élargi les perspectives. Il renouvelle la compréhension et l'approche de l'apprentissage à l'âge adulte, tout en éclairant du même coup par défaut, plusieurs difficultés et échecs du monde éducatif institué.

Toutefois, une production aussi foisonnante au caractère instituant ne va pas sans susciter des controverses et poser des problèmes épistémologiques de statut scientifique et de légitimité académique. Dans la mesure où il ne s'agit pas seulement d'une mode ou d'une variation tactique de la part des chercheurs, le changement de perspective entraîné par les approches et les méthodes de l'autoformation pourrait, s'il était appliqué dans toutes ses conséquences, être considéré comme un véritable changement de paradigme au sens développé par T. Kuhn.

Au-delà de ses origines militantes, cette approche praxéologique correspond de fait à un choix - pas toujours explicité - entre deux conceptions opposées de la formation mais aussi, plus largement, à deux visions épistémologiques et philosophiques de l'action humaine, de la connaissance et de la démarche scientifique en général. L'une considère la connaissance comme un corpus rationnel objectif, socialement structuré et validé, de sujets et d'objets définis par des propriétés, des relations et des processus cognitifs à (faire) acquérir par des procédures bien définies. L'autre considère que toute acquisition cognitive, rationnelle ou d'une autre nature, résulte du (co)développement préalable, constamment évolutif, de sujets en interdépendance étroite avec des objets dans des environnements spécifiques. Ce développement se construit à tous les niveaux par interaction dynamique entre conditions externes et processus internes et il ne se déploie que par l'activité des sujets eux-mêmes. La première conception relève d'une rationalité formelle qui s'applique à définir de manière rigoureuse et réfutable des objets par des propriétés et des relations génériques, c'est pourquoi elle est plus particulièrement développée dans les sciences expérimentales et les sciences de l'ingénieur. La seconde relève d'une rationalité pratique qui s'intéresse d'abord à l'activité des sujets dans leurs relations particulières aux objets et à l'environnement, elle est donc davantage prise en compte dans les sciences humaines et sociales. Plus concernée par l'étude du raisonnable que du rationnel, elle est autant socio-affective que cognitive. Elle est proche de "l'anthropologie praxéologique", à la fois "relationnelle" et "dispositionnelle", et des "raisons pratiques" de l'action humaine proposées par P. Bourdieu en 1994.

Est-ce ce positionnement, plus ou moins formulé dans le champ de l'autoformation, qui suscite l'incompréhension ? Ou bien est-ce la survalorisation du sujet particulier, de l'action concrète et du sens commun qui, en rendant difficile la prise de distance et le passage à la conceptualisation et à la théorisation (réputée abstraites, arbitraires et inutiles pour l'action), conduisent à des dérives praxéologiques et entraînent, du même coup, le rejet ?

Un article publié par des psychologues genevois (Bulea, Bota, Bronckart, 2006) donne un aperçu représentatif des critiques les plus courantes et de certains malentendus persistants associés à la recherche dans le domaine. Plusieurs de ces critiques, objectivement fondées, recourent des analyses déjà produites dans le champ : la "nébuleuse" conceptuelle due à la prolifération terminologique des néologismes en "auto" ; l'hétérogénéité des approches et des niveaux d'analyse ; une tendance militante aux dualismes et aux oppositions simplistes entre l'auto- et l'hétéro-, entre l'institué des formations scolaires et l'instituant des pratiques sociales ; le recours qui peut devenir plus rituel que raisonné, aux concepts de l'autonomie biologique, selon Varela en particulier. D'autres critiques, moins recevables, s'attachent à des positions typiques d'une époque antérieure aujourd'hui dépassée, comme, par exemple, le subjectivisme omnipotent d'un individu rationnel autoproduit et planificateur de soi-même. D'autres objections enfin reposent sur un contre-sens, en particulier celle qui concerne "l'oubli" du fondement sociohistorique de l'activité des êtres humains et des contraintes temporelles, matérielles et sociales dans lesquelles ils s'inscrivent.

Sans entrer dans la discussion, au moins peut-on interpréter un tel texte comme un indicateur positif indirect de reconnaissance académique. La controverse étant selon K. Popper le meilleur moyen de faire avancer la science, l'intérêt porté par une discipline établie à la recherche sur l'autoformation, peut laisser penser que la question du statut scientifique de cette dernière mérite au moins un débat.

Quoiqu'il en soit, le champ d'études semble avoir produit suffisamment de travaux pour prendre consistance. Il devrait pouvoir évoluer vers une production de recherche à visée académique susceptible de produire des résultats de nature scientifique, formulables en termes de positions épistémologiques, de concepts, de méthodes d'analyse et de terrains.

A l'heure actuelle, la recherche sur les pratiques d'autoformation rencontre donc un double défi : l'un de nature épistémologique, qui consiste à préciser le corpus de concepts et à étayer théoriquement les travaux, de telle manière qu'ils soient reconnus en sciences de l'éducation et plus largement en sciences humaines et sociales comme un champ de recherche à part entière ; l'autre de nature éthique, qui consiste à maintenir une cohérence dans le projet de développement humain auquel le secteur doit son origine et a contribué jusqu'ici.

Ces deux défis sont assortis de deux risques majeurs : l'éclatement du champ par autonomisation de ses différents courants et l'instrumentalisation à des fins essentiellement économiques. Deux risques qui peuvent être liés dans la mesure où certaines pratiques de recherche se prêtent plus aisément que d'autres à des exploitations strictement fonctionnelles.

Le champ de l'autoformation a largement contribué à préciser les conditions politiques, psychosociales, ingénieriques et pédagogiques du développement des personnes dans leurs environnements privés et professionnels. Il a apporté des connaissances sur les modalités d'accompagnement d'activités peu reconnues jusqu'ici, mais qui apparaissent indispensables dans une société en profonde mutation. Il lui reste aujourd'hui à répondre à ces défis, sans pour autant perdre, en cours de route, l'héritage de principes et de valeurs qui le constitue dans ses fondements.

Quelques repères bibliographiques francophones

En complément des auteurs de référence cités dans le corps du texte et en note de bas de page, ces ouvrages ont été sélectionnés pour leur fonction de synthèse susceptible d'orienter le lecteur vers un large éventail d'autres publications.

- ALBERO B. (dir. par), 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science / Lavoisier.
- BEZILLE-LESQUOY H., "L'autodidacte". *Entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'Harmattan, coll. Educations et sociétés.
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D., 1997, *L'autoformation*, Paris, PUF, coll. Pédagogies d'aujourd'hui.
- DUMAZEDIER J., 2002, *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale.
- GALVANI P., 1991, *Autoformation et fonction des formateurs. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*, Lyon, Chronique Sociale.
- PINEAU G., 1983, *Produire sa vie : Autoformation et Autobiographie*, St Martin, Montréal, Paris, Edilig.
- TREMBLAY N. A., 2003, *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Les Presses de l'Université de Montréal.